

La formazione universitaria e la didattica

University education and didactics

Massimo Baldacci

Università Carlo Bo, Urbino

massimo.baldacci@uniurb.it

ABSTRACT

This paper intends to consider the role of university education within the existing social and historical transformations.

In the first part the reconfiguration of the formative mission of the university as a passage explored by a curriculum centered on the knowledges to a curriculum centered on the competences. A curriculum centered on the competences intends to stimulate the formation of citizens equipped with solid cognitive and professional competences, elevated and flexible. The integration among courses of teaching, laboratories, seminars and apprenticeship can allow to reach this level and to overcome the encapsulation of the university formation.

In the second part the matter deepens the question related to the relationships between university education and the new forms, faster and faster, of social change. To this purpose it is not enough to form a subject that has learned to learn for the whole life. It is necessary to guarantee the ability to readapt the cognitive habits, to promote the flexibility of the habits of mind through the diversification of the experiences of in operation learning of the continuous and unpredictable social changes.

Il presente contributo intende considerare il ruolo della formazione universitaria all'interno delle attuali trasformazioni storiche e sociali.

Nella prima parte viene esplorata la riconfigurazione della missione formativa dell'università come passaggio da un curriculum centrato sulle conoscenze a un curriculum centrato sulle competenze. Un curriculum centrato sulle competenze intende stimolare la formazione di cittadini equipaggiati di competenze cognitive e professionali solide, elevate e flessibili. L'integrazione fra corsi d'insegnamento, laboratori, seminari e tirocinio può consentire di raggiungere questo livello e di superare l'incapsulamento della formazione universitaria.

Nella seconda parte si approfondisce la questione relativa ai rapporti tra formazione universitaria e le nuove forme, sempre più rapide, di cambiamento sociale. A questo scopo non è sufficiente formare un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. È necessario assicurare la capacità di riadattare le abitudini cognitive, di promuovere la flessibilità degli abiti attraverso la diversificazione delle esperienze di apprendimento in funzione dei mutamenti sociali continui e imprevedibili.

KEYWORDS

University education, Competences, Habits of mind.

Formazione universitaria, competenze, abiti mentali.

1. Gli scenari formativi dell'economia cognitiva

Per mettere a fuoco il problema della *didattica universitaria*, si devono esaminare le trasformazioni del contesto storico-sociale in cui l'università svolge la propria missione formativa. Detto in modo schematico, tale contesto è oggi caratterizzato dalle dinamiche dell'economia della conoscenza, che richiede produttori equipaggiati di competenze cognitive e professionali non solo solide ed elevate, ma anche flessibili rispetto al mutamento degli scenari produttivi. Così, alla classica visione della formazione universitaria come formazione culturale, si è affiancata quella che la vede come alta formazione professionale (Cfr. Moscati, 2012, pp. 47-50). Tale connubio di funzioni, in realtà, ha generato non poche contraddizioni, e l'università non sembra ancora aver trovato un punto di equilibrio tra queste esigenze. Ma qui ci interessa semplicemente mettere in luce come questa riconfigurazione della missione formativa dell'università stia determinando una transizione paradigmatica da curricula centrati sulle conoscenze a curricula centrati sulle competenze. Si tratta di una transizione che trova non poche resistenze, perché si teme che essa possa portare a una subordinazione dell'università alle esigenze del sistema socio-economico, spesso su base addirittura localistica (a rimorchio dei bisogni degli *stakeholder* del territorio). Ma se correttamente intese le competenze sono alla base non solo della formazione del produttore, ma anche di quelle del cittadino democratico (Baldacci, 2014). Ciò premesso, si deve pensare a una riarticolazione del compito formativo dell'università capace di comprendere sia le conoscenze sia le competenze, piuttosto che passare dalle une alle altre. In questo contributo, rapporteremo la didattica universitaria a questo genere di compito formativo.

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite all'università devono diventare "competenze" è collegato alla critica di modi di apprendere che rimangono incapsulati nel contesto accademico, senza che l'individuo sappia servirsene al di fuori di tale contesto. Per questo motivo, si dice, il laureato deve compiere un ulteriore percorso formativo *on the job* prima di diventare un produttore efficace. Richiamiamo però il concetto di competenza. In linea di massima, per "competenza" s'intende la capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che riguardano non solo prestazioni riproduttive, ma anche e soprattutto la soluzione di problemi. In genere, alla competenza, così sommariamente concepita, si riconosce una struttura complessa, che connette varie componenti (Baldacci, 2010): la *conoscenza concettuale*, che riguarda il possesso di conoscenze relative ad un certo campo di attività culturale; la *conoscenza procedurale*, la quale concerne il possesso di cognizioni sulla struttura dell'attività esecutiva da compiere; la *metacognizione*, in forza della quale una competenza non si limita alla padronanza dell'esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri; la *conoscenza pragmatica o strategica*, che riguarda la capacità di usare le conoscenze come mezzi per scopi entro un certo campo d'attività. Un curriculum centrato sulle competenze, perciò, è un percorso formativo che si preoccupa di stimolare questi suoi diversi aspetti, nonché di realizzare la loro connessione. Ma come si possono coltivare le competenze all'università?

I dibattiti degli ultimi anni hanno portato a identificare alcune linee per la formazione universitaria delle competenze: i corsi d'insegnamento universitari (volti soprattutto al sapere); i laboratori (dedicati prevalentemente al saper fare); i seminari (intitolati al saper pensare); gli stage e il tirocinio (mirati al saper agire nel

contesto professionale, integrando sapere, saper fare e saper pensare). Ovviamente le funzioni formative caratterizzanti di questi momenti sono relative, e una loro parziale sovrapposizione è del tutto positiva. In altre parole, questi momenti non dovrebbero essere separati ma collegati tra loro. In ogni caso, il tirocinio va visto come lo spazio in cui i diversi aspetti della competenza s'integrano in funzione dell'agire professionale. Passiamo adesso a un rapido esame di ciascuno di questi punti.

I *corsi d'insegnamento*. Le competenze possono essere legate, sebbene con una certa approssimazione, a gruppi di discipline universitarie, il cui insegnamento deve fornire le conoscenze alla base delle competenze stesse. Questa infrastruttura di conoscenze ha anche la funzione di rendere significativa l'esperienza relativa agli altri momenti formativi.

I *laboratori* sono volti essenzialmente a dare un profilo operativo alla conoscenza, trasformandola in capacità di fare. Difatti, qualsiasi professione implica una serie di conoscenze procedurali, ma per lo più tali abilità non sono di tipo meccanico e non possono perciò essere coltivate solo attraverso la pratica. Una gran parte delle conoscenze procedurali deve essere legato a una base conoscitiva esplicita, e deve possedere un profilo riflessivo. Ciò è indispensabile, per non ridurre la capacità professionale a una serie di abitudini meccaniche, mantenendone viceversa un carattere intelligente. Così, nel laboratorio il fare, il sapere e il pensare si devono miscelare.

I *seminari* costituiscono momenti di approfondimento riflessivo di nuclei conoscitivi (generalmente, trattati nei corsi), di ipotesi operative (solitamente, esplorate nei laboratori) o di esperienze sul campo (sperimentate durante il tirocinio diretto), o – al meglio – di questioni trasversali a questi momenti (tematiche trattate teoricamente, esplorate operativamente e sperimentate sul campo). Il seminario si basa per lo più sulla discussione, attuata secondo i principi del confronto argomentativo.

Il *tirocinio* rappresenta il momento in cui l'integrazione tra sapere, saper fare e pensare – che già nel laboratorio trova un momento significativo – precipita nel contesto professionale reale. Senza questa esperienza diretta nel contesto professionale, le competenze rischierebbero di rimanere “incapsulate” nell'ambiente universitario, diventando accademiche nel senso deteriore del termine. Il tirocinio consente invece di rendere trasferibili tali competenze all'agire professionale in situazione, corredandole con quelle cognizioni pragmatiche che permettono di usare come strumenti per gli scopi della pratica professionale (Seely Brown, Duguid, 1991).

Se questi sono i “pezzi” della formazione universitaria, occorre però individuare la logica secondo cui tali pezzi sono montati in un congegno formativo unitario.

La visione tradizionale della formazione era orientata unilateralmente alle conoscenze fornite dalle diverse discipline accademiche. Ma anche quando integrava pratiche agite e riflessive (sia pure in forma debole), le concepiva in un'ottica lineare e gerarchica, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica, alla quale era attribuito un carattere meramente applicativo. Seguendo questa logica, prima dovrebbero esserci i Corsi d'insegnamento, poi i laboratori – dove s'impara ad applicare le conoscenze –, e infine il tirocinio (collocato a valle del percorso formativo vero e proprio), durante il quale si fa pratica sul campo. Un simile modo di concepire la formazione delle competenze è viziato da un doppio limite. In primo luogo, misconosce che teoria e pratica s'influenzano reciprocamente, ed è perciò riduttivo collocarle in sequenza, si tratta piuttosto d'intrec-

ciarle. In secondo luogo, in questo modo le competenze vengono formate in vitro, e rischiano perciò di rimanere incapsulate nel contesto accademico, con rilevanti difficoltà nel momento del loro trasferimento sul campo.

Compiuta questa critica alla logica gerarchica del primato della teoria, occorre però una precisazione. Una logica basata sul primato della pratica è altrettanto limitata e unilaterale. Secondo questa logica, la competenza si acquisisce direttamente dalla pratica sul campo. Ovviamente, l'esperienza costituisce una componente importante della crescita professionale. Tuttavia, vi sono due modi d'apprendere dall'esperienza: quello meccanico e quello intelligente. Solo l'apprendimento intelligente porta a una vera crescita professionale. Un apprendimento meccanico dall'esperienza porta solo a contrarre abitudini professionali poco consapevoli, che col tempo tendono a irrigidirsi in *routines* prive di flessibilità. E una mentalità cristallizzata diventa un ostacolo all'innovazione professionale e al cambiamento. Ma quali sono i fattori che rendono intelligente l'apprendimento dall'esperienza? Ci limitiamo a segnalarne uno: la riflessività.

L'apprendimento è intelligente se è *riflessivo*, ossia se il soggetto agisce in base a ipotesi e analizza i risultati cercando di cogliere i nessi tra le idee e i fatti, modificando di conseguenza i tentativi successivi (Dewey, [1933] 1986; Schön, 1993). Diversamente, si avrà la tendenza alla strutturazione di pure abitudini. Pertanto, equipaggiare il soggetto di un abito riflessivo, costituisce il presupposto per apprendere in maniera intelligente dall'esperienza, e dunque per la crescita professionale continua.

Vi è, però, un ulteriore problema. Si è accennato che della struttura logica della competenza fanno parte i principi strategici che presiedono all'uso delle conoscenze concettuali e procedurali come mezzi per gli scopi di un certo campo d'attività. Si deve precisare che sebbene tali principi possano essere enunciati in maniera formale, la loro effettiva acquisizione si compie *nel* contesto della pratica. Ciò premesso, la questione è la seguente. La formazione universitaria delle competenze si compie in quel particolare contesto che è l'università. Questo non impedisce una connessione organica tra gli aspetti concettuali, procedurali e metacognitivi (tra il sapere, il fare e il pensare), ma appare dubbio che questo apprendimento possa includere anche i principi strategici dell'uso delle conoscenze nel loro contesto di utilizzazione tipica. Come si è visto, tale inclusione è affidata a pratiche di tirocinio che integrano l'istruzione formale, e permettono di contestualizzare le conoscenze. Tuttavia, l'apprendimento delle competenze rimane prevalentemente decontestualizzato, o avviene in forme specifiche al contesto accademico. Si può allora parlare di formazione di vere competenze? Se per competenza s'intende una capacità strutturata in funzione di uno specifico contesto d'uso, allora pare difficile che l'università possa conseguire realmente un traguardo del genere, se non in casi circoscritti e limitati a percorsi strettamente professionalizzanti. L'importante è che tali competenze non rimangano "accademiche" nel senso deteriorato del termine: scarsamente trasferibili, quasi incapsulate nella situazione d'istruzione formale. Questo è probabilmente il vero problema delle competenze universitarie: non tanto la mancata inclusione della componente strategica specifica ad un particolare contesto d'uso (a questo può provvedere *on the job*); ma il fatto che possano risultare troppo "accademiche", scarsamente trasferibili nei contesti professionali. Gli stage e il tirocinio vanno allora visti non tanto come momenti di formazione della componente strategica delle competenze (che richiede una pratica estesa, difficilmente comprimibile nei tempi del curriculum universitario), quanto come strumenti mirati a spezzare l'incapsulamento delle competenze, a facilitarne il trasferimento nei

contesti professionali e a formare un primo embrione delle componenti strategiche che in seguito – grazie alla pratica sul campo – completeranno il profilo delle competenze stesse.

2. Il meta-cambiamento e la formazione universitaria

Premesso quanto sopra, occorre però approfondire la questione in rapporto alle nuove forme del mutamento sociale. Nell'epoca dell'economia della conoscenza, infatti, il cambiamento sociale è diventato sempre più rapido e imprevedibile, e ciò richiede un mutamento anche nella logica della formazione universitaria.

Dapprima, la rapidità del cambiamento sociale e scientifico si è ripercossa su un'altrettanto celere obsolescenza delle conoscenze. A fronte di ciò, si è posta l'esigenza di una formazione continua del lavoratore, allo scopo di adeguare costantemente il suo corredo di conoscenze e di abilità al mutamento dei processi di produzione.

Poiché l'esigenza è quella di una maggiore celerità ed efficacia nell'acquisizione di conoscenze, ciò implica anche una trasformazione della formazione universitaria. Quest'ultima deve superare un'ottica limitata alle conoscenze, perché molte di queste presto invecchieranno. La priorità diventa quella di formare un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. Il mutamento consiste, cioè, nel dare centralità, alla strutturazione di abiti mentali inerenti all'imparare ad apprendere. Rispetto all'obsolescenza delle conoscenze, occorre formare la capacità di continuare ad apprendere saperi per tutta la vita professionale. In ciò resta però un assunto implicito, ossia l'idea che gli abiti mentali non siano a loro volta soggetti a obsolescenza. Qualora l'esigenza di cambiamento investisse anche questi ultimi, il problema muterebbe però completamente. La formazione continua non sarebbe più limitata al continuo aggiornamento delle conoscenze e delle abilità. Essa interesserebbe gli stessi abiti mentali che garantiscono la capacità d'imparare ad apprendere. Diventerebbe una richiesta di mutamento continuo di *forma mentis*.

Posto ciò, si aprono due problemi: si è oggi in presenza di un'esigenza di questo tipo? È possibile una formazione come ristrutturazione delle *formae mentis*?

Secondo alcune interpretazioni, oggi stiamo entrando in una fase avanzata della modernizzazione sociale, che Beck (2000) ha definito come *modernizzazione riflessiva*. Tale fase sarebbe caratterizzata non solo dal cambiamento sempre più rapido, ma dal mutamento della modernizzazione stessa. Nelle fasi precedenti, la modernizzazione ha visto cambiamenti di tipo lineare, sebbene sempre più rapidi. L'ultima fase della modernizzazione vede invece il cambiamento dei modi stessi del mutamento sociale. Questo *meta-cambiamento* (Bauman, 2002) non è caratterizzato solo dalla rapidità, ma anche dalla rottura della linearità: mutano continuamente le forme della trasformazione sociale, rendendola poco prevedibile.

Se si assume che questa diagnosi sociale sia sostanzialmente corretta, anche se probabilmente i fenomeni descritti sono ancora in fase iniziale, ne derivano conseguenze rilevanti per la formazione universitaria.

La prospettiva di formare abiti mentali, legati all'imparare ad apprendere, entra in crisi. Difatti, tali abiti sono adattivi solo se i contesti sociali sono stabili, o cambiano in maniera lineare (rendendo necessario solo l'adeguamento delle conoscenze). Ma se tali contesti mutano in maniera rapida e non lineare, un corre-

do di abiti mentali duraturi può risultare un ostacolo all'adattamento sociale. Pertanto, sembra opportuno un mutamento nelle logiche della formazione universitaria. Non è più sufficiente preparare a un apprendimento continuo di conoscenze. Pare necessario assicurare soprattutto la flessibilità degli abiti mentali, la capacità di riadattare le abitudini cognitive in funzione di continui e imprevedibili mutamenti sociali.

Ma è veramente possibile un passaggio di questo genere? Com'è noto, gli abiti mentali sono piuttosto difficili da modificare. Secondo Peirce ([1898] 2009), per una legge naturale, i nostri abiti mentali – così flessibili in gioventù – tendono progressivamente a cristallizzarsi e a diventare imm modificabili. Se fosse realmente così, una formazione volta a favorire la plasticità mentale durante tutta la vita professionale, sarebbe semplicemente impossibile. Tuttavia, lo stesso Peirce ammette che vi sono eccezioni a questa legge: il filosofo e lo scienziato – se sono autenticamente tali – tendono almeno in parte a conservare la freschezza e la duttilità mentale di un bambino. Ma allora la legge della cristallizzazione degli abiti vale solo sotto certe condizioni, e assicurando condizioni differenti (analoghe a quelle di cui fruiscono il filosofo e lo scienziato) sarebbe possibile serbare la plasticità della mente. Ma quali sarebbero queste condizioni?

Bateson (1997)¹ descrive un particolare tipo d'apprendimento – l'apprendimento terziario – descrivendolo come il processo attraverso il quale s'impara a liberarsi degli abiti acquisiti, e s'apprende a strutturarne rapidamente di nuovi. Secondo Bauman (2002), nel regno del meta-cambiamento sociale sarebbe precisamente l'apprendimento terziario a poter garantire l'adattabilità degli individui, dando loro la necessaria flessibilità mentale. Tuttavia, questo passaggio si presenta problematico. Secondo Bateson, l'apprendimento terziario viene innescato dall'esistenza di contraddizioni nell'esperienza, per risolvere le quali occorre fare un salto logico nel modo di vedere le cose, conquistando un punto di vista più elevato e comprensivo. Nel compiere questo salto, ci si libera necessariamente delle precedenti abitudini circa i modi di vedere le cose, e si inizia a strutturarne di nuove, inerenti alla nuova angolazione conquistata. Ma questo processo è problematico e disagiavo. Si tratta di spogliarsi di una specie di seconda natura (le abitudini mentali), e questa è un'operazione ostica e scomoda. L'esito è incerto e il disagio è sicuro, per non parlare della frustrazione in caso d'insuccesso.

A questo punto, la possibilità di una formazione capace di preparare a una costante ristrutturazione degli abiti mentali dell'individuo sembrerebbe fragile, in quanto affidata a un processo disagiavo e con basse probabilità di successo. Lo spiraglio per uscire da quest'*impasse* può essere suggerito da Peirce, più che da Bateson. Difatti, Peirce ([1898] 2009) non parla tanto di modificare gli abiti consolidati, ma di "preservare" la plasticità degli abiti mentali. In altre parole, occorre prevenire la cristallizzazione degli abiti mentali, più che cercare di destrutturare *formae mentis* già irrigidite. Ma per fare ciò occorre contrastare una sorta legge naturale della crescita (Ivi, p. 332), aggiunge ancora Peirce. Come si può allora combattere contro questa "legge naturale"? In termini batesoniani, sarebbe necessario un precoce intervento dell'apprendimento terziario, prima che gli abiti in via di formazione possano consolidarsi. A questo scopo, la condizione consisterebbe in una diversificazione dei contesti d'esperienza, sia durante la forma-

1 Per l'uso del modello batesoniano in sede pedagogica, vedi Baldacci, 2012.

zione universitaria, sia dopo di questa. Bauman (2002) dice qualcosa del genere, sostenendo che la “polifonia” caotica e incontrollata di offerte formative – tipica delle società complesse, e destinata a svilupparsi – sarebbe capace di favorire l’apprendimento terziario e la conseguente flessibilità mentale. Tuttavia, mentre appare plausibile la necessità di un’esperienza diversificata e pluricontestuale per preservare la plasticità mentale, è molto più dubbio che essa sia anche sufficiente. Se intendiamo fondare una formazione universitaria capace di promuovere la flessibilità mentale, occorrerà ricercare le condizioni che devono accompagnare la necessaria diversificazione delle esperienze d’apprendimento. Si tratta di un oggetto di ricerca per la didattica universitaria. Ma si può ipotizzare che un contributo importante possa venire dal mantenimento di un profilo culturale della formazione universitaria, capace di incorporare in modo non residuale l’esperienza della ricerca, così da evitare di appiattirsi su competenze meramente professionali.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
Bateson, G. (1997). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso la seconda modernità*. Roma: Carocci.
Dewey, J. (1986; 1933). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
Moscati, R. (2012). *L’università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
Peirce, C. S. (2009; 1898). *Allenarsi a ragionare. Scritti scelti*. Milano: Mondadori.
Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Seely Brown, J., Duguid, P. (1991). Organizational learning and Communities of Practice. *Organization Science*, 2/1.